

Jergus, Kerstin; Thompson, Christiane
Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung?

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 6, S. 808-822



Quellenangabe/ Reference:

Jergus, Kerstin; Thompson, Christiane: Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 6, S. 808-822 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154273 - DOI: 10.25656/01:15427

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-154273>

<https://doi.org/10.25656/01:15427>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2015

■ *Thementeil*

Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?

■ *Allgemeiner Teil*

Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung
als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens

Hauptschulsozialisation – oder der „unheimliche“
Lehrplan einer verschmähten Bildungseinrichtung

Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen –
Welchen Beitrag können organisationspsychologische
Theorien zur Konzeptentwicklung leisten?

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?

Nina Kolleck/Inka Bormann/Klaus Hurrelmann

Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?

Einführung in den Thementeil 773

Martin Heinrich

Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung.

Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt

oder Innovation? 778

Nina Kolleck/Inka Bormann/Thomas Höhne

Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen 793

Kerstin Jergus/Christiane Thompson

Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? 808

Roland Reichenbach

„Nous ne croyons plus au progrès, le cœur n’y est plus“:

Von der Fortschrittssemantik zur Innovationsrhetorik – Ein Essay 823

Allgemeiner Teil

Gerhard Minnameier/Rico Hermkes/Hanna Mach

Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung

als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens 837

Hermann Veith/Matthias Völcker

Hauptschulsozialisation – oder der „unheimliche“ Lehrplan

einer verschmähten Bildungseinrichtung 857

Itala Ballaschk/Yvonne Anders

Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen –

Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien

zur Konzeptentwicklung leisten? 876

Besprechungen

Josef Christian Aigner

Rolf Göppel: Gehirn, Psyche, Bildung. Chancen

und Grenzen der Neuropädagogik 897

Kai S. Cortina

Enno Aljets: Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung.

Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie 899

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 903

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Educational Reform: Progress or Innovation?

Nina Kolleyck/Inka Bormann/Klaus Hurrelmann
Educational Reform: Progress or Innovation? An introduction 773

Martin Heinrich
On the Ambivalence of the Concept of Evidence-Based
School Development. The example of “school inspection” –
progressive retrogression or innovation? 778

Nina Kolleyck/Inka Bormann/Thomas Höhne
Foundations’ Understanding of Innovation and Education 793

Kerstin Jergus/Christiane Thompson
Innovation in the Context of Early Childhood Education? 808

Roland Reichenbach
“Nous ne croyons plus au progrès, le cœur n’y est plus”:
From the semantics of progress to the rhetoric of innovation – An essay 823

Contributions

Gerhard Minnameier/Rico Hermkes/Hanna Mach
Cognitive Activation and Constructive Support as Process Qualities
of Teaching and Learning 837

Hermann Veith/Matthias Völcker
Lower Secondary School Socialization – or: The “uncanny”
curriculum of a spurned educational institution 857

Itala Ballaschk/Yvonne Anders
Management as an Issue of German Day Care Centers –
In what way could organization-psychological theories contribute
to concept development? 876

Book Reviews 897

New Books 903

Impressum U3

Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung?

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird eine kulturwissenschaftliche und feldtheoretische Perspektive auf „Innovation“ eingenommen. Im Anschluss an eine exemplarische Inblicknahme, wie die Bildungspläne der Länder pädagogisches Handeln verändern, gewinnt ein ‚Feld in Bewegung‘ seine Konturen. Von hier aus lassen sich ordnungsstiftende Dimensionen von Innovation und ihre Dezentrierungen ausformulieren. Abweichend von direktiv verstandenen Neuerungen werden „Innovationen“ als Bündelungen heterogener Elemente rekonstruiert, welche das Zusammenwirken von pädagogischen Akteuren und Verschiebungen in ihrem pädagogischen Selbstverständnis in spezifischer Weise modellieren. Dies wirft nicht zuletzt die Frage auf, inwiefern sich Differenz und Dissens gegen die programmatische Projektqualität von Innovation noch Gehör verschaffen können.

Schlagworte: Bildungskindheit, Anerkennung, Fortbildung, Adressierung, Deprofessionalisierung

1. Einleitung: Die Mobilisierung des frühpädagogischen Feldes

„Bildung von Anfang an“ – dies ist eines der Mottos, mit denen seit ca. 10–15 Jahren pädagogische Zielbestimmungen in der Frühpädagogik gefasst werden.¹ In seiner Kompaktheit transportiert es begriffliche Grundsätzlichkeit ebenso wie einen individuellen Anspruch. „Bildung“ in der (frühen) Kindheit wird zum Gegenstand gesellschaftspolitischer Hoffnungen: der Hoffnung auf Ausgleich sozialer Nachteile und Risikolagen von Kindern oder auch der Hoffnung, das gesamte Bildungs- und Erziehungssystem an den Anforderungen einer hochtechnisierten Wissensgesellschaft auszurichten.

Die Geschmeidigkeit eines öffentlichen Diskurses nach PISA, der sich mit der Lebensphase ‚vor der Stunde Null‘ des Schuleintritts befasst, trifft auf einen Bereich, der bis in die 1980er-Jahre kaum Gegenstand politischer Regulierungen und Reformen gewesen ist (Mierendorff, 2014). In einem sehr kurzen Zeitraum haben sich Veränderungen vollzogen, die wissenschaftliche Begriffsbestimmungen, pädagogische Arbeitskonzepte, sozialwissenschaftliche Forschungszusammenhänge, Beobachtungs- und Evaluationsverfahren sowie Professionalisierungsbestrebungen gleichermaßen umfassen. Als wichtiger Bezugspunkt erscheint dabei „Bildung“, die nun in entscheidender Weise das frühpädagogische Handeln unterlegen soll (BMFSFJ, 2005; KJHG, 1990).

Deutlich wird, dass Veränderungen sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen vollzogen haben, und es stellt sich die Frage, inwiefern und in welcher Weise diese Veränderungen als „Innovationen“ beschreibbar sind. Wie ist die Bezugnahme auf den Bil-

1 Das Motto „Bildung von Anfang an“ ist titelgebend geworden für Bildungspläne, Fachgespräche, Bildungsvereine, Stiftungen, Kampagnen, politische Positionspapiere etc.

dungsbegriff zu erklären, der seit über 200 Jahren zum festen Bestandteil der politischen und sozialen Sprache in Deutschland gehört? Eine Analyse und Einschätzung der Veränderungen ist – dies ist der Ausgangspunkt unseres Beitrags – nicht ohne Bezugnahme auf den frühpädagogischen Kontext möglich. Es sind demnach die Konturierungen einer „Bildungskindheit“ (Honig, 2009; Neumann, 2014) nachzuzeichnen, wie sie von Akteuren in der Frühpädagogik (auf unterschiedlichen Ebenen) aufgegriffen werden.

Um diese hier nur kurz und illustrativ angesprochenen Veränderungen in der Frühpädagogik konzeptualisieren zu können, schlagen wir einen doppelten Perspektivwechsel vor: Es braucht eine veränderte analytische Heuristik innovativer Prozesse, die wir kulturwissenschaftlich ausformulieren wollen. Erforderlich ist zudem ein feldanalytischer Blickwinkel, der Akteure und Positionen im Feld der Frühpädagogik in ihrer Erarbeitung und Konstitution einer Spezifik des Frühpädagogischen beobachtet. Diese Doppelbewegung werden wir in folgenden Schritten unternehmen: Wir schlagen einen Blick auf „Innovation“ aus einem kulturwissenschaftlichen Rahmen vor (2.). Daran anschließend stellen wir Veränderungen in der Frühpädagogik exemplarisch an den Bildungsplänen dar (3.). Von hier aus lassen sich ordnungsstiftende Züge der Innovation ausformulieren (4.). Wir schließen bilanzierend mit der Frage, wie gegenwärtige Mobilisierungen in der Frühpädagogik angemessen empirisch und analytisch erfasst werden können (5.).

2. Innovationen aus kulturwissenschaftlicher Perspektive

Um ein Verständnis von Innovation zu entwickeln, das ermöglicht, die Veränderungen pädagogischen Handelns im Kontext des Geflechts unterschiedlicher Akteure und Instanzen in den Blick zu bringen, rekurrieren wir auf den – häufig als „vergessener Klassiker der Soziologie“ (Borch & Stäheli, 2009, S. 7) bezeichneten – Soziologen Gabriel Tarde. In seinem wichtigen Buch „Die Gesetze der Nachahmung“ (2003, erstmals 1890) widmet sich Tarde der Frage nach dem Neuen, indem er herausarbeitet, dass und wie soziale Gebilde einem permanenten Wandel unterliegen.

Bei der Konzeptualisierung von Wandlungsprozessen richtet Tarde seine Aufmerksamkeit – und das begründet seine Produktivität für unsere Fragestellung – auf die Beziehungen und Vollzüge zwischen einzelnen Elementen. Anders als seine historischen Nachbarn Durkheim und Tönnies geht Tarde nicht von der Bindungskraft eines Allgemeinen – der Gesellschaft, des Sozialen, der Gemeinschaft – aus, welches das Handeln und Denken der Einzelnen strukturieren würde. Tarde wendet ganz im Gegenteil den soziologischen Blick auf die Praktiken, in denen das Soziale überhaupt erst Gestalt annimmt. Wandel und Veränderung sind also auf der Ebene von Praktiken zu beschreiben, anstatt die Entwicklung des Neuen als Kontrapunkt zu einem schon entwickelten und einheitlichen Sozialen zu setzen.

Für Tarde (2003, 2007) sind „Erfindung“ und „Nachahmung“ die beiden Schlüsselbegriffe, die erklärlich machen, warum soziale Gebilde in der von Kontingenz gezeichneten Moderne (vgl. Makropoulos, 1997) überhaupt Bestand haben. Tarde geht davon

aus, dass die unausweichlich bleibende Nachahmung in sich bereits eine Variation darstellt. Das ‚Neue‘ stellt keinen Sonderfall menschlichen Handelns dar, sondern liegt angesichts der Pluralität und Weltlichkeit des Handelns bereits vor (vgl. Arendt, 1958). An die Stelle einer direktiven Ordnung der Innovation, die Nachahmung immer auf die Erfindung folgen lässt, kennzeichnet Tarde „Nachahmung“ und „Erfindung“ als systematisch und sozial *gleichzeitig*. Es ist mithin nicht sinnvoll, eine Praktik als entweder nachahmend oder erfinderisch zu bezeichnen, da diese immer Variationen bzw. Verschiebungen darstellen. Ebenso wenig ist es möglich, das Soziale jenseits seines praktischen Vollzugs der Verflechtungen von ‚Erfindung‘ und ‚Nachahmung‘ zu fassen.

Dass Tarde in der Diskussion um Innovation als anregungsreicher Referenzpunkt dienen kann, hat verschiedene Gründe. Tardes Überlegungen können *erstens* im engen Zusammenhang mit jüngsten kulturwissenschaftlichen Debatten gesehen werden, welche die Konstitution des Sozialen zwischen „Beharrung und Neuschöpfung“ diskutieren (Hörning, 2004). An anderer Stelle haben wir erläutert (Thompson, Jergus & Breidenstein, 2014), dass und wie die Kulturwissenschaft ihre Gegenstände aus der Problematisierung eines starren Konzepts von „Kultur“ gewinnt und dass damit die Notwendigkeit „beweglicher Kategorien“ entsteht. Für den Begriff der Innovation ist dies deshalb von Bedeutung, weil die Veränderlichkeit bzw. Unbestimmtheit des Kulturellen auch die Uneinheitlichkeit und Divergenz sozialen Wandels in den Blick zu bringen vermag.

Zweitens ist die Bezugnahme auf Tarde auch deswegen weiterführend, weil sich die Innovationsforschung bereits seit Längerem von der durch Schumpeter (1993) formulierten „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“ abgrenzt, welche sozialen Wandel auf ökonomisch-technische Innovationen und ein risikobehaftetes intentionales Unternehmerhandeln engführt. Der Blick hat sich also auf die Rezeptionen, die (eigenwilligen) Aneignungs- und Verwendungsformen erweitert, sodass Innovationen als vielschichtige und konstellative Prozesse in den Blick kommen (vgl. Howaldt, Kopp & Schwarz, 2014). Erziehungswissenschaftlich wurde dieser Perspektivwechsel nicht unwesentlich durch die gegen einen Steuerungsoptimismus votierende Forschung zur Educational Governance vorangetrieben (vgl. Altrichter & Wiesinger, 2004; Rürup & Bormann, 2013). Tardes Soziologie der „Nachahmungsströme“ (2009, S. 397) liefert auch die begrifflichen Instrumentarien, um über die zunehmend befragte klassische Unterteilung von „Akteuren“ versus „Strukturen“ hinauszudenken (vgl. die Nähe zur ANT: Latour, 2009).

Vor dem Hintergrund von Globalisierungsprozessen ist *drittens* die Aktualität von Tardes kontingenzsensiblen Überlegungen herauszustellen. Wenn Globalisierung verlässliche Grenzziehungen in sozialen Zusammenhängen infrage stellt (Baecker, 2003, S. 19), verflüssigen sich die Identitäten von Gesellschaften gerade auch dahingehend, was überhaupt als orientierende Kategorie für einen sozio-kulturellen Wandel gelten kann. Das Nachdenken über eine postkoloniale, nachhaltige und ökologische Welt vollzieht sich im Bewusstsein der Kontingenz dieses Wandels und dass es nicht mehr ohne Weiteres möglich ist, einen solchen Wandel im Hinblick auf seine Ziele und Umsetzungen zu bestimmen. Dies führt, begleitet von der Beobachtung einer beschleunigten Veränderung (Rosa, 2005) und der durch neoliberale Anreizsysteme geschaffenen Zwang-

haftigkeit des ‚Andersseins‘ (Bröckling, 2007), dazu, dass Innovation in eine stärker auf Kontingenz und Differenzialität fundierte sozialtheoretische Betrachtungsweise eingebettet wird.

Die Tarde'sche Doppelseitigkeit des durch die Unauflöslichkeit und Unumgänglichkeit von ‚Nachahmung‘ und ‚Erfindung‘ konstituierten Sozialen bringt Innovation in einer praxeologischen bzw. kulturwissenschaftlichen Perspektive zur Geltung. Dabei werden die Gegenstände nicht von der Kompaktheit der Innovation aus betrachtet. Diese Auffassung der mehrstelligen Struktur von Innovationen wird durchaus neuerdings stärker hervorgehoben – auch ohne Bezug auf Tarde (vgl. die Beschreibungen von Rürup & Bormann, 2013 von Innovation als Prozess, Produkt, Potenzialität etc.).² Bisher noch nicht geleistet ist allerdings eine systematisch und analytisch getragene Ausformulierung dieser Perspektiven auf Innovation. Ziel dieses Beitrags ist es, eine solche Verdichtung durch die Beschreibung von Ordnungsdimensionen zu leisten.

Die Frage, wie sich solche Ordnungsdimensionen isolieren lassen, führt uns auf Bourdieus „Theorie sozialer Praktiken“ (1993). Hier findet sich der Kerngedanke Tardes wieder, dass sich soziale Gebilde in einem permanenten Wandlungs- und Neukonstitutionsprozess befinden. Bourdieu rekurriert an dieser Stelle auf den Begriff des „Feldes“. Gegen ein ontisch-ontologisches Verständnis wird mit dem Feldbegriff „ein Netz oder eine Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen“ verstanden (Bourdieu in Bourdieu & Wacquant, 2006, S. 127), welche durch praktische Grenzarbeit – Versicherung, Auseinandersetzung, Abstimmung etc. – die Konturen des Feldes erzeugen.

In Verknüpfung der Überlegungen Tardes und Bourdieus betrachten wir nun feldtheoretisch, wie sich die Frühpädagogik in Relation zu dem konstituiert, was sie für sich als aktuelle Herausforderung(en) begreift. Wie entstehen im Rahmen der Aneignung und Verbreitung – mit Tarde: der erfinderischen Nachahmung – pädagogische Sinnbestimmungen, welche die Frühpädagogik *als ein Feld* konturieren? Wie werden Innovationen gegenständlich, *richtungsweisend*? Auch wenn im Folgenden eine empirisch gesättigte Feldanalyse nicht möglich ist, können unter Rückgriff auf unsere empirischen Studien zu Fortbildungsveranstaltungen³ exemplarisch an den Bildungsplänen Aspekte erfinderischer Nachahmung herausgearbeitet werden und diese im weiteren Verlauf zu ‚Ordnungen der Innovation‘ verdichtet werden.

2 Hühne (2012) spricht von einer konstitutiven Paradoxalität von Innovation, während Ibert, Müller & Stein (2014) zeigen, dass der Vollzug der Innovation an eine Dynamik der Beziehungen und Relationen gebunden ist.

3 Das von uns geleitete Projekt „Autorisierungen des pädagogischen Selbst“ ist Teil eines DFG-Pakets, das „Anerkennung als Dimension pädagogischer Praktiken“ untersucht. Im Projekt arbeiten Sandra Koch und Pauline Starke; zudem ist Sabrina Schröder als Promovendin dem Projekt zugeordnet.

3. Bildungspläne als Schauplatz der Innovation?

Die Diskurslage der Frühpädagogik ist divers, insofern als zum einen kindheitssoziologische Studien besondere Präsenz haben. Diese haben zur Erschließung der „Ordnungen der Kindheit“ ihren Blick auf kindliche Akteurschaft sowie auf die Konturierung generationaler Ordnung gerichtet (vgl. Honig, 2009; Mierendorff, 2010). Zum anderen ist eine an pädagogischer Prozessualität orientierte Frühpädagogik zu identifizieren, die Bestimmungen pädagogischen Handelns und pädagogischer Professionalität angesichts der Spezifik frühkindlichen Lernens unternimmt (vgl. bspw. Diehm, 2012; grundlegend: Betz & Cloos, 2014).

Mit Blick auf die schon eingangs erwähnte „Bildungskindheit“ befinden wir uns schon in einem „in between“ von wissenschaftlichen Diskursordnungen und folgen einem Hinweis von Neumann (2013, S. 20), dass die frühpädagogische Ordnung an mehreren Schauplätzen exploriert werden könne. Wir greifen das – feldtheoretisch informierte – Konzept des „Schauplatzes“ an dieser Stelle auf und wenden uns den Bildungsplänen mit der These zu, dass dieser „Schauplatz“ einen zentralen *Knotenpunkt*⁴ der veränderungsträchtigen Feldkonstitution der Frühpädagogik darstellt und dass mit diesen Veränderungen Innovation in spezifischer Weise *zur Schau gestellt* wird. Nach einigen Bemerkungen zu den Entstehungszusammenhängen der Pläne werden wir diese beiden Dimensionen eines „Schauplatzes der Innovation“ erläutern.

Die Bildungspläne sind zu Beginn der 2000er-Jahre nahezu gleichzeitig in allen 16 Bundesländern eingeführt worden. Bei der Erstellung der Bildungspläne oder ‚Bildungsprogramme‘, ‚Empfehlungen‘ etc. waren verschiedene Instanzen und Akteure beteiligt. Neben der inhaltlichen Autorschaft von FachwissenschaftlerInnen treten die Bildungsministerien der Länder in der Funktion der Herausgeberschaft auf. In den Plänen wird zudem oft die Beratung mit den Trägern der freien Wohlfahrtspflege bzw. Interessengruppen vermerkt, zum Teil auch verantwortliche Redaktionsmitgliedschaft.

Zwischen den Plänen der Länder lassen sich durchaus größere Unterschiede feststellen. Diese betreffen unter anderem die vom Plan abgedeckten Altersbereiche, die zum Teil bis über die Einschulung hinausgreifen, oder auch Differenzen hinsichtlich der tragenden pädagogischen Leitkategorien, wie z. B. „Ko-Konstruktion“ versus „Lernen“. Auf die pädagogischen Semantiken der Pläne, die wir an anderer Stelle analysierend in den Blick genommen haben (Jergus & Thompson, 2011), können wir hier nicht weiter eingehen. Feststellen lässt sich aber, dass die Bildungskategorie zu einem übergreifenden Referenzpunkt in den Plänen dadurch avanciert, dass Letztere sich an der kindlichen Selbsttätigkeit und der Dignität kindlicher Selbst- und Weltentwürfe übereinstimmend orientieren. Natürlich lässt sich an dieser Stelle auch ein Verweis auf die historische Herkunft von „Bildung“ als Reformidee setzen und also auf die spannungs-

4 In der Hegemonietheorie (Laclau & Mouffe, 1991) sind Knotenpunkte ordnungsbildende Elemente, die verschiedene Diskursstränge und Praktiken aufeinander beziehen und Verweisungen organisieren. Vgl. bzgl. „Bildung“ Schäfer, 2011.

reiche Verflechtung von Zukunftsgestaltung und Modernisierungszwang (Wimmer, 2007) oder auch von Trivialisierung und Hegemonie verweisen (Schäfer, 2011).

In einer ersten Annäherung, wie sich „Nachahmungsströme“ (Tarde, 2009, S. 397) in der Frühpädagogik zu etablieren vermögen, lässt sich fokussieren, wie die Bildungspläne zu einem „Schauplatz“ im Sinne eines gemeinsamen Bezugspunktes werden. Dabei ist Tardes Metapher ebenso wie der Ausdruck eines „gemeinsamen Bezugspunktes“ insofern missverständlich, als damit eine direktive Einheitlichkeit suggeriert wird. Wie zu sehen sein wird, sind Dispersionen und Streuungen zu berücksichtigen, wenn wir im Folgenden auf die Bildungspläne in exemplarischer Sicht eingehen.

Es ist bereits angeführt worden, dass die Bildungspläne unter Beteiligung verschiedener Akteure entstanden sind. Die Pläne führen VertreterInnen aus Politik, Wissenschaft und Praxis zusammen – und auch wenn ein Zusammenspiel solch unterschiedlicher Akteure keine Seltenheit ist (vgl. zum Beispiel bei der Ausformulierung von Bildungsstandards oder bei der Erstellung von schulischen Lehrwerken), so lassen sich an den Plänen doch eine besondere Programmatik und Projektqualität aufzeigen, die den Plänen eine geradezu paradigmatische Rolle im Zusammenhang des frühpädagogischen Feldes geben.

Die Pläne verstehen sich als das Ergebnis von gemeinsamer Kooperation und Beratung. So wird im hessischen Bildungsplan auf einen Überarbeitungsprozess durch Rückmeldungen von verschiedenen Akteuren verwiesen (vgl. HES, 2014, S. 8). Mit dem Einbezug von Erzieherinnen, Kita-Leitungen, Trägerverbänden und FachberaterInnen nimmt also – gegenüber vergleichbaren Leitdokumenten – eine höhere Zahl repräsentativer und repräsentierender Akteure an den Verständigungen über die Pläne teil. Diese Einbindung stärkt den *Legitimitätsglauben* an den Plan im Hinblick auf die beteiligten Akteursgruppen und ihre Repräsentationsansprüche: d. h. im Hinblick auf Wissenschaftlichkeit, Praktikabilität und politisches Gestaltungsbewusstsein.

Damit nun – und das ist unseres Erachtens ein kaum zu überschätzender Gedanke – konturieren sich *wissenschaftliche, praxisorientierte und politische Nachahmungen*. Indem verschiedene Akteursgruppen zur Erstellung des Plans beitragen, *zeigen sich diese auch als an einem solchen Prozess Beteiligte*. Das mag auf den ersten Blick trivial klingen; unseres Erachtens ist allerdings genau mit dieser Sichtbarmachung („Schauplatz“) eine entscheidende Mobilisierungsqualität verbunden oder, anders gesagt, ein entscheidender Knotenpunkt gegeben, um der je eigenen Weiterentwicklung Ausdruck zu verleihen.

In diesen Zusammenhang gehört, dass die Bildungspläne selbst *im Modus der Fortschreibung* existieren. Die Pläne stellen in dem Sinne nicht den Anfangspunkt für einen Umsetzungsprozess dar. Ihre gegenwärtigen Fassungen werden erweitert und umgeschrieben, bspw. im Hinblick auf ‚Heterogenität‘ in frühpädagogischen Settings. Ein entsprechender Hinweis auf die Inklusionsthematik im hessischen Bildungsplan kann auf diese Weise gelesen werden (HES, 2014, S. 6). Die Bildungspläne verkörpern selbst das Projekt einer gemeinsam zu tragenden Weiterentwicklung der Frühpädagogik. Sie kodifizieren, anders gesagt, nicht nur pädagogische Leitgedanken, Bildungsbe-
reiche und dergleichen. *Sie kodifizieren darüber hinaus, dass es um eine permanente,*

die einzelnen Akteure überschreitende Arbeit an der „Bildungsbedeutsamkeit“ der Pläne geht.

Ausgehend von diesen Rahmungen lassen sich nun die Adressierungen an die pädagogisch Tätigen in den Blick nehmen. Diese erfolgen im eben skizzierten Sinn als eröffnende Aufforderung zur Ausgestaltung; denn die in den Bildungsplänen vorfindlichen Angaben zur pädagogischen Orientierung sind curricular gesehen zu ungenau und unbestimmt. Statt ein Ausbildungs- und Fortbildungscurriculum vorzuzeichnen, generieren die Pläne eine *Zäsur*, in der die Erzieherinnen sich mit der Frage konfrontiert sehen, was eigentlich den pädagogischen Kern ihrer Arbeit ausmacht. Die pädagogischen Fachkräfte sind damit aufgefordert, unmittelbar auf Bildung als Prozess zu blicken, der – wie unbestimmt auch immer – *vor* dem pädagogischen Handeln situiert ist (vgl. dazu Koch, 2015a). Die in den Bildungsplänen präsente Markierung eines ‚neuen‘ Bildungsverständnisses fordert die Erzieherinnen zugleich dazu auf, sich an der Neuausrichtung in Abgrenzung zu ‚traditionellen Arbeitsweisen‘ zu beteiligen.

Betrachtet man korrelativ zu dieser Situierung das Terrain der Fort- und Weiterbildung, so lässt sich auch hier eine programmatische Neuausrichtung feststellen, bei der Fachwissen, bildungspolitische Valenzen und die Ermöglichung pädagogischer Handlungsfähigkeit verbunden werden. An dieser Stelle kann die Weiterbildungsinitiative WiFF genannt werden, die am Deutschen Jugendinstitut eingerichtet ist und mit Mitteln des BMBF gefördert wird. Am ausdifferenzierten Arbeits- und Angebotsprofil des WiFF bzw. generell an der Ausdifferenzierung der Veranstaltungsformate im Fortbildungsbe-
reich lässt sich erkennen, dass nicht nur die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen auf die Aufgabe frühkindlicher Bildung angesprochen sind. Auch Eltern (vgl. dazu Diehm, 2012) und Fortbildnerinnen werden in veränderter Weise auf die Aufgabe frühpädagogischer Bildung hin adressiert.⁵

Für die FortbildnerInnen ergibt sich aus der Vermittlungsstelle zwischen Bildungsplan und pädagogischer Praxis ein veränderter Auftrag, der sich von einer bloßen „Angebotsposition“ unterscheidet. Man kann im Sinne einer Berufsidentität von einer veränderten Konfrontation mit der eigenen Professionalität sprechen, insofern ihre Arbeit eng an die zur Debatte stehende Professionalität der AdressatInnengruppe ‚Erzieherin‘ gekoppelt ist (vgl. zu FortbildnerInnen: Kraft, 2006; Seitter, 2009; zu De-Professionalisierungstendenzen frühpädagogischer Fachkräfte: Kuhn, 2014). Obgleich eine sehr heterogene Gruppe und kaum übergreifend (über Träger, Berufsverbände etc.) organisiert, etablieren FortbildnerInnen zunehmend wissenschaftliche Arbeits- und Kommunikationsformen, z. B. in Netzwerken. Auch die Anfragen an uns als Forschende, zu den be-

5 Dies stellt auch einen Anlass für unsere Forschungen im Setting der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte dar. Die Einsicht, dass die Fortbildungen schwerlich als Ende eines Innovationsvorgangs aufzufassen sind, die lediglich Deklinationen auf der Ebene pädagogischen Handelns darstellten, veranlasste uns zu einer „Komplexifizierung“ unseres Verständnisses von „Transformation“ in diesem Feld. Im Anschluss an eine Ausdifferenzierung und empirische Betrachtung „pädagogischen Wissens“ (Oelkers & Tenorth, 1993) ließ sich nicht nur die Verschiedenheit von pädagogischen Wissensformen in Fortbildungen herausstellen, sondern gerade auch ihre produktive Überlagerung.

stehenden Bestrebungen der Professionalisierung und Weiterentwicklung beizutragen, belegen eindrücklich das Bewusstsein eines Professionalisierungsauftrags, der nun auch auf die Qualität der Fortbildung ausgreift.⁶

Unsere Feldforschungen in diesem Setting zeigen, wie über die Bezugnahme auf die „Bildungspläne“ und die darin artikulierte Ausrichtung auf „Bildung“ verschiedene Operationsebenen von Fortbildungen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Bei der Diskussion pädagogischer Praxisvollzüge, der Identifizierung von Bildungsgehalten oder deren Explikation gegenüber Eltern geht es nun nicht mehr allein um pädagogische Fachlichkeit. Es geht auch um die Vermittlung eines Bildungssinns an die Adresse der Eltern, um eine Diskussion des schulischen Bildungsauftrags oder um einen forschend-wissenschaftlichen Stil in der Gestaltung von Bildungsprozessen.⁷

Es verändern sich damit die Räume der Anerkennung, was als ‚pädagogisch‘ gilt, oder stärker mit Bourdieu: Die Grenzen des frühpädagogischen Feldes verlaufen entlang eines „Bildungsauftrags“, der nicht nur eine pädagogische Aufgabe, sondern auch eine praktische Berufung und politische Mission einschließt. Die Debatte um pädagogische Professionalität der Erzieherinnen sieht sich daher mit der Frage konfrontiert, wie eine angemessene Beschreibung und Entwicklung von Professionalität zu denken ist.⁸ Diese Frage verschärft sich vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Fragestellungen, z. B. zum Verhältnis von öffentlicher und privater Erziehung (vgl. dazu Mierendorff, 2014; Casale, 2012).

Zusammenfassend lässt sich für den Vollzug von Fortbildungen und die Selbstverständnisse der beteiligten AkteurInnen festhalten, dass diese sich über den ‚neuen‘ Bildungsauftrag als *pädagogische* Akteure erfahren und ausweisen können. Erzieherinnen sind dabei nicht einfach Rezipientinnen eines schon legitimierten Wissens. Vielmehr werden sie selbst zu Produzentinnen von Wissen. Sie diskutieren über den Mittagsschlaf nicht nur als organisationale Frage, sondern es wird die Frage aufgeworfen, wie sich auf ein einzelnes Kind bezogen eine Bildungserfahrung vollzieht (vgl. dazu Koch, 2015b).

4. Ordnungen der Innovation und ihre Dezentrierung

Die Ausführungen zur Arbeit mit den Bildungsplänen in der Frühpädagogik sollen nun abstrahierend dazu genutzt werden, Ordnungen der Innovation zu verdichten. Ausgehend von den vorherigen analytischen Beschreibungen der Übersetzungs- und Ein-

6 Die hierbei zum Tragen kommenden „Figuren der Teilnahme“ wurden jüngst in der „Berliner Debatte Initial“ in einem breiteren Rahmen diskutiert (vgl. Jergus & Koch, 2014).

7 Diese und weitere Ergebnisse werden demnächst in einer Projektpublikation veröffentlicht (vgl. Jergus & Thompson, 2015).

8 Betz (2013), aber auch Kuhn (2013) weisen auf die Defizitkonstruktionen der pädagogischen Fachkräfte hin, die mit der vereinheitlichenden Adressierung als Berufsgruppe in diesen Prozessen der Ausrichtung auf ‚Bildungskindheit‘ einhergehen. Professionalisierung und Deprofessionalisierung werden auf diese Weise miteinander verzahnt, ohne die Vervielfältigung der Adressierungen in Rechnung zu stellen.

bindungsprozesse im Namen der ‚Bildungskindheit‘ wird nun in diesem Abschnitt ein begriffliches Gerüst entwickelt, das als heuristisches Instrument für eine genauere Feldanalyse – womöglich auch für andere pädagogische Bereiche – eingesetzt werden könnte.

Ein *erster* Gesichtspunkt im Anschluss an die Bildungspläne ist, dass und wie mit ihnen Veränderungen in eine *verfahrenslogische Kompaktheit* gefügt werden, ohne Differenz einzuhegen. Die Bildungspläne stiften Bezüge für ‚je eigene Nachahmungen‘ auf etwas ‚Neues‘ in Abgrenzung zu Traditionellem oder Früherem. Re-Formierungen des Feldes beginnen mit Übersetzungen, durch die differente Elemente des Feldes zueinander in eine veränderte Einheit gebracht werden. Die Kompaktheit konstituiert sich entlang eines eingelagerten Rationalisierungsversprechens, das Prozesse nach Anfang und Ende gliedert, Ziele und Umsetzungsstrategien verknüpft oder auch Veränderungen rückblickend identifiziert bzw. vereinheitlicht. Aus der Gestaltung von Evaluationen und Abschlussveranstaltungen erwächst sozusagen ein „Innovationsbewusstsein“, das seitens der Beteiligten auch gegenüber Dritten (z. B. Träger, Eltern) vertreten wird. Es bilden sich Legitimitätskonstruktionen heraus, welche durch veränderte Aufgaben und Handlungserfordernisse einen Unterschied zu ‚alten‘ Vorgehensweisen *kenntlich* machen.

Zur Ordnung der Innovation gehören *zweitens* Konstruktionen *kollektiver Kohärenz*. Dies ist vor allem an den Teilnehmungslogiken verschiedener Akteursgruppen bei der Erstellung der Bildungspläne deutlich geworden. Hier entsteht eine Referenz auf ein (wenn auch möglicherweise imaginäres) Gemeinsames, das es allen Beteiligten erlaubt, sich als Teil eines verbindenden Zusammenhangs zu verstehen. „Innovationen“ sind darauf ausgerichtet, eine Abstimmung unter Akteuren hervorzubringen, deren Handeln im Feld durchaus auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt ist. Die Bezugnahme auf „Innovationen“ – für die Frühpädagogik wäre dies vermutlich die verbindende Doppelreferenz auf ‚Bildungskindheit‘ (Honig, 2009) – ermöglicht demnach, Belange miteinander zu teilen, sich quer zur gegebenen bzw. vormaligen Organisation pädagogischen Handelns aufeinander zu beziehen und in ein gemeinsames ‚Projekt‘ einzutreten. Das darin enthaltene Demokratisierungsversprechen stellt die Vereinbarkeit vormals als unvereinbar erscheinender Interessen in Aussicht und artikuliert damit einen Raum geteilter Relevanzsetzungen und Orientierungsmaßgaben, ohne dass dabei die Verschiedenartigkeit der Teilnahme an Innovation ihren Vollzug stört.

Drittens geht Innovation mit *Angeboten pädagogischer Identifikation und Autorisierung*⁹ einher. Innovationen bringen Horizonte wünschbaren pädagogischen Handelns hervor. Für die Gruppe der ErzieherInnen zum Beispiel wird Fachlichkeit stark an die Bereitschaft zur Veränderung gebunden und vom erworbenen Berufsabschluss entkoppelt. Flexibilisierungen von Fachlichkeit, wie sie sich im Lichte der Innovation ‚frühkindlicher Bildung‘ vollziehen, verändern demnach den Raum der Akzeptabilität, in dem Fachlichkeit nicht abschließend bestimmbar ist und Selbstveränderungsprozesse kontinuierlich angereizt werden. Im Anschluss an die Bildungspläne hat sich aber auch

9 Zum Begriff der Autorisierung vgl. Jergus, Schumann & Thompson, 2012.

zeigt, wie Fachlichkeit sich über eine Gemengelage wissenschaftlicher, praktischer und politischer Züge entgrenzt. Die Akteure autorisieren ihren vielgestaltigen Einsatz im Namen der Innovation und aktualisieren ein Professionalisierungsversprechen, welches das Gesicht der Institutionen der Kindertagesbetreuung tiefgreifend verändern wird (vgl. bspw. auch Mierendorff, 2014).

Zusammenfassend resultiert damit der ordnungsbildende Zug von Innovationen aus verschiedenen gelagerten Momenten der Vereinheitlichung, deren Heterogenität nicht nivelliert wird, sondern eher ein Wechselverhältnis der gegenseitigen Stabilisierung eröffnet. Aus dieser konstitutiven ‚Uneinheitlichkeit‘ der Innovation entsteht nicht zuletzt auch eine Bekräftigung: Neue Verfahrenslogiken (wie etwa Beobachtungs- oder Qualitätssicherungsinstrumente) setzen alle Beteiligten in einen dadurch entstehenden gemeinsamen Raum des Neu-Anfangs, des Nicht-Wissens oder des ‚Lernens‘, der jedoch von den Akteuren auf je eigene Weise ausgefüllt werden muss.

Die in dieser Verbindung eingelagerten Versprechen – Rationalisierung, Demokratisierung/Beteiligung, Professionalisierung – tragen (*durch* ihre differenzielle Überlagerung) dazu bei, dass sich Individuen mit dem Projekt der Innovation verbinden und ihr Handeln an der Aufgabe der Innovation ausrichten. Während wir hier zunächst den Ermöglichungs- bzw. Versprechenscharakter von Innovation herausgestellt haben, stellen wir im Folgenden den ordnungsstiftenden Momenten auch die Grenzen zur Seite:

- a) Die Evaluations- und Fortschreibungslogiken im Zuge der Einführung und Weiterentwicklung der Bildungspläne verunmöglichen auch andere pädagogische Handlungsentwürfe, da eine Kritik an ‚Bildung‘ und ‚Kindheit‘ – bspw. ihrer Ähnlichkeit zu neoliberalen Optimierungslogiken – verhallt. Es entstehen somit *erstens* reduzierte und stillgestellte Geltungsräume: Der integrative Zug verschiedener Prozesslogiken und die Ausweitung der adressierten Akteure moderiert auch die Möglichkeiten des ‚Ausstiegs‘. Die Zergliederung in rationale und rekursiv gehaltene Abläufe erschwert und verunmöglicht eine Infragestellung von Innovation. Die Diffusität des ‚Neuen‘ und die Unumgänglichkeit von Veränderung führen zur totalen Inklusion aller Möglichkeiten, die selbst noch das Ausgegrenzte als nichtrealisierte Option umfassen können. Denn auch die anderen Möglichkeiten erscheinen im Lichte von Innovation als potenziell innovativ. Sie gehören als ausgeschlossen-eingeschlossene Elemente zum Innovationsprozess. Ihr innovatives Potenzial verlagert die ‚Wirklichkeit‘ der Innovation in ihre Zukunft.
- b) Es ist bemerkenswert, dass eine weitgehend kritikfreie Einbindung in das Projekt ‚Bildungskindheit‘ zu beobachten ist, welche die Veränderungen des Wohlfahrtsstaates, aber auch eine beginnende Scholarisierung des Bereichs unbesprochen lässt (vgl. Mierendorff, 2014). Des Weiteren werden die persönlichen und institutionellen Belastungen der Akteure relativiert: Die demokratische Qualität der ‚Einführung‘ durch Einbindung aller an früher Kindheit Beteiligten verunmöglicht gewissermaßen, die politische Qualität der Veränderung zu thematisieren.

Das Projekt der ‚Bildungskindheit‘ weist also *zweitens* Tendenzen der Entpolitisierung auf: Innovationen begrenzen den Raum, in dem Dissens und Unvereinbar-

keit erscheinen können. Die umfassende Einbindung heterogener Akteure, Perspektiven und Ziele, die projekthaft verbunden werden, entschärft die Konflikthaftigkeit, verflüssigt inkommensurable Differenzen. So erscheint eine Auseinandersetzung um pädagogische Selbstreflexionen nicht im Sinne unvereinbarer Ansätze und Positionen – mit einem daran anschließenden Austausch hinsichtlich ihrer Differenz. Die Widersprüche werden demgegenüber in die Innovation hineinverlagert, indem Differenzen als Entwicklungen in einem Prozessgeschehen gesehen werden. Auf diese Weise wird das auftauchende Andere ‚ent-stört‘ und zu einer Gelegenheit, Innovation zu markieren.

- c) Die Adressierung als Gruppe der pädagogischen Fachkräfte impliziert einerseits eine Anerkennung als professionalisierter Berufsstand, kreuzt sich jedoch andererseits mit der Anforderung eines „Mehr“ an Professionalisierung. Diese Doppelseitigkeit einer (De-)Professionalisierung im aktuellen Diskurs um frühkindliche Bildung zieht die Erzieherinnen in die Aufgabe ihrer eigenen Selbstbildung hinein, in der sie zugleich selbst immer wieder impulsgebend für die Bildung der Kinder werden sollen (vgl. dazu Starke, 2015). Dies impliziert *drittens* eine Entgrenzung pädagogischer Subjektkonstitutionen. Im Namen der Innovation werden Subjektivierungen als Veränderungsprozesse auf Dauer gestellt. Zugespitzt im Bild des ‚unternehmerischen Selbst‘ (Bröckling, 2007) formuliert, besteht die unausweichliche Aufgabe darin, sich selbst im Lichte der Optimierung permanent infrage zu stellen. Das Subjekt der Innovation vervielfältigt sich auf diese Weise: Es ist aufgerufen, die Innovation anzuerkennen und für sich selbst als Aufgabe zu begreifen. Ein Verhältnis zum Prozess zu gewinnen und sich selbst im Namen eines offenen Endes zu positionieren, wird zur Norm(alität).¹⁰

5. Fazit und Ausblick

Ziel dieses Beitrags ist es gewesen, eine kulturwissenschaftliche Herangehensweise für die Erschließung von „Innovation“ fruchtbar zu machen und damit zugleich einem feldtheoretischen Blick auf Veränderungen in der Frühpädagogik Gestalt zu verleihen. Es wurde exemplarisch an den Bildungsplänen der Länder verdeutlicht, wie diese als „Schauplätze“ der Aushandlungen von ‚neuen‘ pädagogischen Sinngebungen zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis fungieren.

Bei der systematisierenden Abstraktion unserer Feldanalysen haben sich drei Motive der Ordnungsstiftung als relevant erwiesen: Rationalisierung, Demokratisierung sowie Identifikation. Diese drei Motive bürgen für die Erscheinung eines gemeinsamen Projekts trotz bestehender Unordnungen, z. B. im Hinblick auf differierende Vorstellungen pädagogischen Handelns, die durch die ungerichtete Bewegung der Innovation nicht gegenständlich werden (müssen). Vielfältige Anlässe der Einbindung und Assoziierung

¹⁰ Der Aspekt der Grenzen(losigkeit) der Erzieherin wird von Sabrina Schröder (2015) analysiert.

werden geschaffen und selbst Gegenwendungen erscheinen dann als ein die Innovativität nicht aussetzendes, sondern bestärkendes Moment. Im Anschluss an Tarde wird die innovative Qualität hierbei also durch „Kreuzung, Hybridisierung und Rekombination“ (Borch & Stäheli, 2009, S. 15) von Nachahmungsströmen generiert.

Die beteiligten Akteure (Erzieherinnen, FortbildnerInnen, Bildungspläne etc.) werden in eine Optimierungsdynamik eingespannt, welche die Innovativität bezeugt und zu ihrer Verbindlichkeit durch permanente Überschreitung beiträgt. Die mobilisierende Kraft von ‚Innovation‘ lässt sich daher als doppelter Vorgang von Autorisierung und De-Autorisierung fassen, der sich weniger auf einer diachronen Linie abbilden lässt als vielmehr im Sinne synchroner oder gleichursprünglicher Bezüge.

Aus der Verklammerung von Autorisierung und De-Autorisierung resultiert die Schwierigkeit, Veränderungen, wie sie sich in der Frühpädagogik derzeit vollziehen, noch mit Konzepten wie „Transformation“ oder womöglich „Verwissenschaftlichung“ einzuholen. Es wäre hier genauer zu untersuchen, wie „die Bildungsbedeutsamkeit“ (Neumann, 2014, S. 147) von Kindheit ein Feld der Frühpädagogik erzeugt und formiert. Damit zusammenhängend wären die Ordnungsbildungen von Innovationen praxis- und feldanalytisch zu reformulieren und zu bestimmen. Dies würde es nicht zuletzt erlauben, die Entgrenzung und Überzeugungskraft der Innovation im Hinblick auf die politische Qualität von Transformationsprozessen – bspw. der Exklusion, Ausgrenzung und Nivellierung – zu befragen. Denn schlussendlich stellt sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht die Frage: Wie wäre ‚Bildung‘ als Unterbrechung einzusetzen, um die Logik der Optimierung im Namen von ‚Bildung‘ auszusetzen? Wie wäre die Innovation der Bildung in eine Zukünftigkeit zu stellen, deren Differenz zur Gegenwart nicht nivelliert wird?

Literatur

- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2004). Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem. In G. Reimann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements* (S. 220–233). Göttingen: Hogrefe.
- Arendt, H. (1958). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Baecker, D. (2003). *Wozu Kultur?* Berlin: Kadmos.
- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 259–272). Wiesbaden: Springer VS.
- Betz, T., & Cloos, P. (Hrsg.) (2014). *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Borch, C., & Stäheli, U. (Hrsg.) (2009). *Soziologie der Nachahmung und des Begehrens. Materialien zu Gabriel Tarde*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2006). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005). *12. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Druck Vogt GmbH.

- Casale, R. (2012). Verstaatlichung der Erziehung und Entstaatlichung von Bildung. Anmerkungen zur Krise der Komplementarität von Staat und Familie. In C. Aubry, M. Geiss, V. Magyar-Haas & D. Miller (Hrsg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik* (S. 128–139). Weinheim/Basel: Beltz.
- Diehm, I. (2012). (Frühe) Förderung – Eine schillernde Semantik der Pädagogik. In C. Aubry, M. Geiss, V. Magyar-Haas & D. Miller (Hrsg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik* (S. 50–65). Weinheim/Basel: Beltz.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2014). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0–10 Jahren in Hessen*. https://soziales.hessen.de/sites/default/files/media/hsm/09_04_2014_bildungspl_2014_internet_2.pdf#page=1&zoom=auto,570,901 [04.03.2015; cit. HES].
- Höhne, T. (2012). Innovation vermitteln? Zu den Paradoxien von Innovationssteuerung. In I. Bormann, R. John & J. Aderhold (Hrsg.), *Indikatoren des Neuen* (S. 309–328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim/München: Juventa.
- Hörning, K. (2004). Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In K. Hörning & J. Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis* (S. 19–39). Bielefeld: transcript.
- Howaldt, J., Kopp, R., & Schwarz, M. (2014). *Zur Theorie sozialer Innovationen. Tardes vernachlässigter Beitrag zur Entwicklung einer soziologischen Innovationstheorie*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ibert, O., Müller, F. C., & Stein, A. (2014). *Produktive Differenzen. Eine dynamische Netzwerkanalyse von Innovationsprozessen*. Bielefeld: transcript.
- Jergus, K., & Koch, S. (2014). Teilnehmende Forschung – Produktive Teilnahme. Nebenschwerpunkt. *Berliner Debatte Initial*, 25(3), 88–125.
- Jergus, K., Schumann, I., & Thompson, Ch. (2012). Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 207–224). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jergus, K., & Thompson, Ch. (2011). Die Politik der Bildung – eine theoretische und empirische Analyse. In R. Reichenbach, H.-Ch. Koller & N. Ricken (Hrsg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten* (S. 103–123). Paderborn: Schöningh.
- Jergus, K., & Thompson, Ch. (2015). *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Mobilisierung durch ‚Bildung‘ in der Frühpädagogik* [in Vorbereitung].
- Koch, S. (2015a). Der ge-sichtete Andere. Beobachtung, Blicke und Bilder in der Frühpädagogik. In F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke*. Weinheim/Basel: Beltz [im Erscheinen].
- Koch, S. (2015b). Das Kind als Medium. In K. Jergus & Ch. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Mobilisierung durch ‚Bildung‘ in der Frühpädagogik* [in Vorbereitung].
- Kraft, S. (2006). *Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung*. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf [18. 12. 2014].
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, M. (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 130–144). Weinheim/Basel: Beltz.

- Laclau, E., & Mouffe, C. (Hrsg.) (1991). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Latour, B. (2009). Gabriel Tarde und das Ende des Sozialen. In C. Borch & U. Stäheli (Hrsg.), *Soziologie der Nachahmung und des Begehrens. Materialien zu Gabriel Tarde* (S. 39–62). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Makropoulos, M. (1997). *Modernität und Kontingenz*. München: Fink.
- Mierendorff, J. (2010). *Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Über die Bedeutung des Wohlfahrtsstaates für die Entstehung und Veränderung des Musters moderner Kindheit – eine theoretische Annäherung*. Weinheim: Juventa.
- Mierendorff, J. (2014). Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In P. Cloos, K. Hauenschild, I. Pieper & M. Baader (Hrsg.), *Elementar- und Primärpädagogik* (S. 23–37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, S. (2013). Unter Beobachtung. Ethnographische Forschung im frühpädagogischen Feld. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(1), 10–25.
- Neumann, S. (2014). Bildungs-kindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 145–158). Weinheim/Basel: Beltz.
- Oelkers, J., & Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (1993). *Pädagogisches Wissen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rürup, M., & Bormann, I. (2013). Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung – Zur Einführung in den Herausgeberband. In dies. (Hrsg.), *Innovationen im Bildungswesen* (S. 11–41). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, A. (2011). *Das Versprechen der Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Schröder, S. (2015). Die grenzenlose Erzieherin. In K. Jergus & Ch. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Mobilisierung durch ‚Bildung‘ in der Frühpädagogik* [in Vorbereitung].
- Schumpeter, J. A. (1993). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Seitter, W. (Hrsg.) (2009). *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Starke, P. (2015). Selbstbeobachtung als Modus frühpädagogischer Professionalisierung. In F. Schmidt, M. Schulz & G. Graßhoff (Hrsg.), *Pädagogische Blicke*. Weinheim/Basel: Beltz [im Erscheinen].
- Tarde, G. (2003). *Die Gesetze der Nachahmung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tarde, G. (2007). *Die sozialen Gesetze*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Tarde, G. (2009). *Monadologie und Soziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Thompson, Ch., Jergus, K., & Breidenstein, G. (Hrsg.) (2014). *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück.
- Wimmer, M. (2007). Bildung und Wahn. Konfigurationen von Wissen und Wahn in Bildungsprozessen. In K.-J. Pazzini, M. Schuller & M. Wimmer (Hrsg.), *Wahn – Wissen – Institution II. Probleme einer Grenzziehung* (S. 83–112). Bielefeld: transcript.

Abstract: This article analyzes pedagogical processes of innovation as cultural and field-related practices. The recently issued “educational programs” of the German federal states are used as a point of departure to make changes in the field of early childhood education visible. The article points out the ways that the reference to “innovation” makes it possible for different participants of the field to relate to one another and coordinate their activities. Thus, innovations are seen as bundles of heterogeneous elements that moderate in a complex fashion the changes of pedagogical conceptions. The paper also discusses critically the consequences of innovations in their tendency to make difference and dissensus in pedagogical fields invisible.

Keywords: Early Education, Recognition, Professional Training, Interpellation, De-Professionalization

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Kerstin Jergus, Universität Bremen,
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeits-
bereich „Theorie und Geschichte der Bildung und Erziehung“ (Vertretung),
Postfach 330440, 28334 Bremen, Deutschland
E-Mail: kerstin.jergus@uni-bremen.de

Prof. Dr. Christiane Thompson, Goethe-Universität Frankfurt am Main,
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: c.thompson@em.uni-frankfurt.de